

KOENIGLICHES DOMGYMNASIUM

UND

KOENIGL. REALGYMNASIUM

ZU

COLBERG

1885.

INHALT: Abhandlung des Gymnasiallehrers Dr. Steinbrecht, Zur Methodik des deutschen Unterrichts.



COLBERG 1885.
Druck von Rudolf Knobloch.

Progr. 1885 Nr. 114.

Zur Methodik des deutschen Unterrichts.

Die Behandlung von Gedichten.

Man hat das Gebiet des deutschen Unterrichts als ein Thränenfeld bezeichnet im Hinblick auf die mancherlei Schwierigkeiten und Zweifel, die sich darbieten, wenn es gilt zur Klarheit zu kommen über Wege und Ziele einer erfolgreichen Unterweisung in denjenigen Dingen, welche dem Lehrer des Deutschen auf höheren Schulen als zu diesem Unterrichtsgegenstande gehörig zugewiesen sind. Nirgends mehr als gerade hier fehlt es an einer einheitlichen didaktischen Ueberzeugung über Inhalt, Folge und Methode und an einer sicher leitenden Tradition. Wer es versucht hat behufs wissenschaftlicher und didaktischer Selbstverständigung sich zu orientieren in der Hochflut von Abhandlungen, welche den deutschen Unterricht betreffen, der wird sich des Eindrucks nicht erwehren können, dass hier beinahe alles bestritten ist und er wird vor dem Forum seines eigenen Gewissens meistens der Schlussfolgerung nicht entrinnen, dass er selbst mit seiner bescheidenen Praxis oft in die Irre gegangen ist. Es scheint unmöglich seines Weges zu ziehen unbehelligt von Warnungstafeln, die rechts oder links auftauchen und bald in bewegten Worten vor Abirrungen warnen unter Hinweis auf Unterrichtserfahrungen oder mit einem Appell an den gesunden Menschenverstand die eine oder andere traditionell gewordene Uebung zum Abusus stempeln. Incidit in Scyllam qui vult vitare Charybdim!

Es ist nur zu bekannt, wie verschieden z. B. die Frage nach dem Unterricht in der deutschen Grammatik beantwortet ist. Jacob Grimm äussert sich darüber in der Vorrede zu seiner deutschen Grammatik folgendermassen: „Seit man die deutsche Sprache grammatisch zu behandeln angefangen hat, sind zwar schon eine gute Zahl Bücher darüber erschienen. Da ich nicht in diese Reihe, sondern ganz aus ihr heraus treten will, so muss ich gleich vorweg erklären, warum ich die Art und den Begriff deutscher Sprachlehren, zumal der in dem letzten halben Jahrhundert bekannt gemachten und gut geheissenen für verwerflich, ja für thöricht halte. Man pflegt allmählich in allen Schulen aus diesen Werken Unterricht zu erteilen. Den geheimen Schaden, den dieser Unterricht, wie alles Ueberflüssige, nach sich zieht, wird eine genaue Prüfung bald gewahr."

Ebenso entschieden spricht sich Schrader in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre aus: „Zunächst ist ein systematischer Unterricht in der deutschen Grammatik, namentlich in der Formenlehre, auf den unteren und mittleren Lehrstufen nicht nur überflüssig, sondern in mehr als einem Betracht geradezu schädlich. Die nötige Bekanntschaft mit den allgemeinen Formen und Kategorien der Sprache erwirbt der Schüler am leichtesten und klarsten an einer fremden Sprache; die eigene ist ihm hierzu nicht gegenständlich genug und ein zu inniger Teil seines lebendigen Wesens, um nicht ihre analytische und so zu sagen anatomische Betrachtung für ein so frühes Alter zu erschweren und zu widerraten." Dieser Ansicht, wonach die deutsche Grammatik in der Schule nur gelegentlich aus Anlass der Lektüre zu berühren wäre, trat bald die entgegengesetzte gegenüber und gewann mehr und mehr Boden, bis sie

für die höheren Schulen Preussens zur Geltung kam durch die Lehrpläne vom 31. März 1882, welche Kenntnis der wichtigsten Gesetze der Formenlehre und der Syntax der deutschen Sprache als Lehraufgabe festsetzen. Damit sind für diesen Teil des Unterrichts die Grundsätze festgestellt, durch welche dem Ringen nach methodischer Gestaltung im einzelnen einigermassen sichere Bahnen angewiesen werden.

Aehnliche Verschiedenheiten wie auf dem Gebiete des grammatischen Unterrichts treten hervor, wenn die Frage nach der Behandlung deutscher Gedichte in der Schule aufgeworfen wird. Es fehlt nicht an Stimmen, die sich grundsätzlich gegen eine methodische Erklärung aussprechen und dem Versuch einer Interpretation mit dem äussersten Misstrauen entgegentreten. Man erwartet von dem Eindruck auf das Gemüt gerade alles. Von diesem Standpunkte aus tadelt Raumer das Verfahren von Hiecke, dessen Erklärung von Uhlands Romanzen und Balladen ihm darin besteht, dass er dieselben „in tausend Stücke zerpflückt und die zerfetzten Glieder sechsmal in der Hand herumdreht.“ Diese Karrikatur wirkt allerdings abschreckend — und so mag denn der Schüler mit dem Gedichte selbst sich begnügen und mit jenem durch keine weitere Sachkenntnis getrübten Totaleindruck in das Leben hinaustreten! Er mag sich dann getrösten mit Bogumil Goltz, der in seinem poesievollen „Buch der Kindheit“ ein Kapitel: „Aller Kinder Skrupel, Dummheiten und Humor“ der Poesie des Unverstandenen und der Glückseligkeit im Unverstande gewidmet hat. Er sagt mit Bezug auf eine ihm ewig unverstanden gebliebene Gedichtsstelle: „Dass mir das Rätsel erklärt werden könne, daran dacht’ ich nicht, und dann war mir’s auch unheimlich, so ein kleines Geheimnis aufgeklärt und mich meines Tiefsinns und Nachdenkens beraubt zu sehen auf eine Weise, durch die eben nur meine Dummheit an den Tag kommen konnte. So bekam ich in sehr zartem Alter den Wandsbecker Boten in die Hände und las mit Thränen in den Augen den Schmerzensruf, welchen der brave Claudius seinem ebenso braven Vater ins Grab nachschickte: „Ach, sie haben einen guten Mann begraben und mir war er mehr!“ Was ich aber mit dem „mehr“ machen sollte, begriff ich nimmer mehr!“ Ebenso wurde Schillers Ritter Toggenburg dem phantasievollen und zum Grübeln geneigten Knaben zu einem Stein des Anstosses. Er hörte das Gedicht von seinen Kameraden nie anders beginnen als so: „Rittertreue Schwesterliebe“ . . . und hatte nun seine liebe Not zu ergründen, wie der Ritter, der doch zu sprechen schien, in einem Atem von seiner Rittertreue und seiner Schwesterliebe reden könnte. Aehnliche Bedenken quälten den jungen Philosophen, als er das Jean Paul zugeschriebene Lied: „Namen nennen dich nicht“ immer nur hörte in der Form: „Namen nenne dich nicht“ . . . er zerbrach sich den Kopf, wie ein Name sich selbst nennen könne, und wenn er dazu fähig wäre, warum er es denn wieder nicht sollte! Dass diese Beispiele von ergötzlichen Missverständnissen nicht vereinzelt dastehen, und dass es ein sehr unglücklicher Gedanke ist das jugendliche Gemüt seinem intuitiven, instinktiven Verständnis zu überlassen, bezeugt die Erfahrung zur Genüge.

In dem Gedichte „Ibrahim“ von Pfeffel wird der Anfang: „Als Ferdinand in frommer Wut die Mauren von sich stiess“ meistens missverstanden, indem die ungeheuerliche Vorstellung sich eindrängt, dass die fromme Wut sich nicht gegen das Volk der Mauren richtet, sondern in erheblicher Steigerung des Affektes sogar gegen leblose Gegenstände (muri). Dass diese Vorstellung sich bei dem Quintaner oder Quartaner einstellt, darf fast als eine psychologische Notwendigkeit bezeichnet werden, und dass dieselbe selten infolge einer Frage ihre Aufklärung erhält, ist ebenso gewiss. Das Widersinnige behauptet sein magisches Recht und hält den Verstand gefangen. Wie oft mag der Schluss von Uhlands Bertran de Born:

Weg die Fesseln! Deines Geistes
Hab’ ich einen Hauch verspürt.

schon falsch deklamiert und verstanden worden sein, indem „Deines Geistes“ als Attribut mit „Fesseln“ verbunden und das Ausrufungszeichen fälschlich hinter „Geistes“ gestellt wurde! Auch Uhlands „Schwäbische Kunde“ hat dazu beigetragen, die Schätze des unfreiwilligen Humors zu bereichern, indem die Ueberschrift auf den Helden des Gedichtes bezogen wurde, so dass der „Herr aus Schwabenland“ in einer Wiedererzählung des Inhalts als „schwäbischer Kunde“ auftreten musste.

Selbst dann, wenn bei mehr entwickelten Fähigkeiten grössere Umsicht vorausgesetzt werden kann, ist es bisweilen nicht unnütz, dem Verständnis durch Wegräumung von Schwierigkeiten zur Hilfe zu kommen, z. B. bleibt in dem Gedichte: „Es ist bestimmt in Gottes Rat“ der Anfang der zweiten Strophe: „So dir geschenkt ein Knösplein was“, leicht unverstanden, wenn nicht „was“ als „erat“ erklärt und durch einen Hinweis auf das Niederdeutsche und etwa auf die bekannte Stelle in Goethes Legende: „Das Hufeisen“ als volkstümlich nachgewiesen wird.

Die angeführten Beispiele reichen hin, um zu zeigen, dass man sich hüten muss, in falschem Idealismus den Standpunkt bei der Erklärung zu hoch zu nehmen; selbst bei lyrischen Gedichten, die uns einführen in das innerste Seelenleben der Dichter, die der Geheimnisse des Menschenherzens walten, ist es zuweilen gerechtfertigt, das Gebiet der Grammatik zu streifen, um Missverständnisse abzuwehren und so nach Erzielung des vollen sprachlichen Verständnisses um so voller empfinden zu lassen, was „durch das Labyrinth der Brust wandelt in der Nacht". Selbstverständlich ist dabei alles Theoretisieren ausgeschlossen und alles Erklärungswerk, das als moderner Alexandrinismus zu bezeichnen wäre.*) Der Grundsatz, dass Poesie als Poesie zu erklären ist, bleibt bestehen, und es erscheint unnötig die Taktlosigkeit abzuwehren, dass grammatische Uebungen vorgenommen werden an Schöpfungen, die doch ihrem Wesen nach sich an die Phantasie wenden und einen Eindruck auf das Gemüt bewirken wollen. Uebrigens erscheinen Gedichte dieser Gattung dem Schüler oft schon deshalb in einem andern Lichte, weil das musikalische Element hinzutritt und Text und Melodie sich im Gemüte zu einem untrennbaren Ganzen verbinden, man denke z. B. an: „Komm, lieber Mai, und mache.". . . . Es wird dem intuitiven Verstehen, dem „Erkennen mit dem Herzen" noch immer ein weiter Spielraum gelassen und durchaus anerkannt, dass sich oft das Beste nicht durch Worte vermitteln lässt. Man denke nur an das evangelische Kirchenlied. Wie manche Stelle wird gerade hier unverstanden gelernt, und doch wirkt das Ganze durch Ton und Haltung ethisch kräftigend und erhebend. Es wird manches, obwohl nicht voll verstanden, doch nicht in futuram oblivionem eingeprägt, sondern findet auf einer höheren Stufe der Entwickelung später sein Verständnis und seine Würdigung. Es ist gewiss keine vereinzelte Erfahrung, dass in bedrängter Lebenslage eine früher wenig geachtete und nur gedächtnismässig aufgefasste Liederstrophe gerade zur rechten Stunde in die Erinnerung trat und zum erlösenden und tröstenden Worte wurde.

Eine andere Bewandtnis hat es mit den erzählenden Gedichten. Dieselben lassen eine methodische Behandlung nicht nur zu, sondern fordern dieselbe, da eine nach augenblicklichen Eingebungen vor sich gehende desultorische Erläuterung weder den Erklärer befriedigen noch einen nennenswerten Erfolg erzielen würde. Dabei ist zu bemerken, dass nicht jedes Stück ausführlich besprochen werden soll. Ordnung ist wohl gut, aber ein Uebermass davon führt zur Pedanterie und zur Langenweile, die als der Tod alles Unterrichts zu bezeichnen ist. Es gilt an rechter Stelle zu schweigen: auch der Meister des Stils wird erkannt an dem, „was er weise verschweigt", und das Mass der Erklärung muss seine Begrenzung finden im Hinblick auf die Worte Goethes: „Je inkommensurabler und für den Verstand unfasslicher eine poetische Produktion, desto besser." Die Natur des zu erläuternden Stückes ist ebenso verschieden wie das Auffassungsvermögen derer, an welche sich die Erläuterung richtet, darum muss es dem Takte des Erklärers überlassen bleiben, in jedem einzelnen Falle das Geeignete auszuwählen. Wenn irgendwo, so gilt hier das Wort: Eine allein seligmachende Methode giebt es nicht! Nur keine Schablone! Ihre Anwendung würde ebenso geisttötend wirken wie die mechanische Anwendung der Chrie, die zur hohlen Phrase verführt. Dagegen kann die durch methodische Behandlung herbeigeführte Gewöhnung, sich zur Kontrolle des Verständnisses von Gedichten gewisse Fragen zur Beantwortung vorzulegen, für den Lernenden von grossem Segen sein, da sie zur Selbständigkeit im richtigen Auffassen führt und infolge dessen einerseits die Lust zur privaten Lektüre der nationalen Klassiker weckt und steigert, anderseits davon abhalten kann, zu Kommentaren wie denen von Düntzer zu greifen; die Benutzung der genannten Kommentare aber eingeschränkt zu haben, ist nicht hoch genug anzuschlagen, da durch dieselben nur zu häufig dem unseligen Missbrauch Vorschub geleistet wird, über die Litteraturwerke zu lesen und nicht diese selbst.

Zu derartigem Missbrauch verleitende Erläuterungen hat Goethe gewiss nicht im Sinne gehabt, wenn er sagt:

Denn bei den alten lieben Toten
Braucht man Erklärung, will man Noten;
Die Neuen glaubt man blank zu verstehen,
Doch ohne Dolmetsch wird's auch nicht gehen.

Das Vorlesen.

Der Anfang der Erklärung ist damit zu machen, dass das zu behandelnde Gedicht den Schülern seitens des Lehrers durch gutes Vorlesen zu Gehör gebracht wird. Während dieses Vorlesens sind selbst-

---

*) Schon Herder verurteilt diese Verirrung in seiner Abhandlung: Ueber Horaz und über einige Horazische Rettungen und Erläuterungen.

verständlich die Bücher geschlossen zu halten. Abweichungen von diesem Grundsatze mögen unter Umständen, besonders gegenüber Schülern der untersten Klasse, ratsam sein: es mag denselben in einer orientierenden Erzählung im voraus das Nötigste über Ort, Zeit, Thatsachen, Persönlichkeiten zur Erleichterung der Auffassuug mitgeteilt werden, aber es ist wünschenswert, dass der jugendliche Geist früh daran gewöhnt werde, in energischer Konzentration der Aufmerksamkeit jene Aufklärungen sich selbst aus dem vorgelesenen Stücke zu entnehmen. Dieselbe Forderung stellt der Dramatiker an seine Zuhörer, indem er vermöge der Kunst der Exposition dieselben zwingt, die Voraussetzungen der Bühnenhandlung aus der letztern selbst durch Kombination zu entwickeln. Dass diese Nötigung zur Denkthätigkeit und diese Anregung zum Kombinieren ein erhöhtes Interesse zur Folge hat und ein lebhafteres Erfassen und festeres Behalten bewirkt als das bei mühelos Angenommenem der Fall sein kann, ist ebenso psychologisch erklärlich als erfahrungsmässig festzustellen. Gutes Vorlesen hat den Zweck, einen Eindruck auf das Gemüt des Schülers zu bewirken, so dass in ihm der Wunsch — und damit auch der Wille — rege wird, in das volle Verständnis des Gehörten einzudringen. Durch richtige logische Betonung, durch Hervorheben der wörtlich angeführten Rede, durch Eintretenlassen kürzerer oder längerer Pausen an den geeigneten Stellen wird das Verständnis vorbereitet, auch wird die dem Schüler oft schwer werdende Sonderung zwischen Wichtigem und weniger Wichtigem angebahnt, indem gleichsam Vorder-, Mittel- und Hintergrund konstruiert werden, auf welche sich die handelnden Personen je nach ihrer Bedeutung verteilen. So ergiebt sich bereits der Anfang einer

Gliederung

des Gedichts und eine Möglichkeit, die Mannigfaltigkeit des neu sich darbietenden Stoffes zu beherrschen. Der Lehrer knüpft nun an die beim Vorlesen gemachten grösseren Pausen an und lässt die Schüler selbst die Gliederung auffinden. Es werden Abschnitte abgegrenzt, welche ihrem Inhalte nach eine gewisse Selbständigkeit zeigen und sich von dem Folgenden absondern, indem die einfachsten Begriffe: Anfang; Mitte, Höhepunkt; Schluss zur Anwendung kommen. Jedem so gefundenen Teile wird eine Ueberschrift gegeben, die in einem Worte oder Satze den Hauptinhalt angiebt. Diese Uebung im Zusammenfassen ist von grosser Wichtigkeit für die Ausbildung der Denkthätigkeit, da sie nötigt zum Unterscheiden von Wichtigem und weniger Wichtigem und in ihrem Resultat es anschaulich erkennen lässt, dass der Dichter der Handlung einen wohl überlegten Plan zu Grunde gelegt hat. Mit Rücksicht auf die in den schriftlichen Ausarbeitungen oft vorkommenden Mängel der Disposition und ihre notwendige Bekämpfung muss dieses Aufsuchen der Anordnung möglichst nutzbar gemacht werden. Als Beispiel kann dienen Bürgers „Das Lied vom braven Manne“. Dasselbe gliedert sich seinem Inhalte nach leicht in sechs Abschnitte:

1. Die Schilderung der Ueberschwemmung.
2. Die Not der Zöllnerfamilie.
3. Die Zuschauer am Ufer.
4. Der Graf.
5. Der Bauer.
6. Der Lohn.

Hierauf folge:

Erklärendes Abfragen des Inhalts

jedes einzelnen festgestellten Teilstückes nach heuristisch-dialogischer Methode. Zuerst sind die Schwierigkeiten hinwegzuräumen, welche ungewöhnliche Worte und Wendungen dem Verständnis in den Weg stellen. Es empfiehlt sich, in dieser Hinsicht dem Auffassungsvermögen der Schüler gegenüber etwas misstrauisch zu sein, da erfahrungsmässig die wunderlichsten Missverständnisse vorkommen. Hierbei bietet sich Gelegenheit das sprachliche Wissen zu bereichern und das Interesse für das Werden der Wörter z. B. in Zusammensetzung und Ableitung zu wecken. Sodann werden Ort und Zeit der Handlung festgestellt, soweit das nach den Angaben des Gedichtes möglich ist; eine Arbeit, bei der die Schüler mit Eifer ihr Kombinationsvermögen anstrengen. Hieran schliessen sich Fragen nach den im Gedichte auftretenden Personen: Welches sind die Hauptpersonen? Welches sind die Nebenpersonen? Welche Stellen ermöglichen es uns, ein Bild von der körperlichen und geistigen Eigentümlichkeit derselben zu entwerfen? Es folgt die Beantwortung der Frage: Was thun die Personen? Was geht vor sich? Verlauf der Handlung.

Nach vollendeter Erklärung werden die für die einzelnen Teilstücke gewonnenen Ueberschriften aneinander gereiht, und es wird nun selbst schwerfälligeren Denkern möglich sein, den Gang der Handlung zu übersehen. Mit Benutzung der gewonnenen Einzel-Ueberschriften kann nun dazu aufgestiegen werden, dass der

Grundgedanke

des Gedichtes festgestellt wird. Diese Uebung begegnet vielfach Schwierigkeiten, aber sie ist unerlässlich, wenn ein volles Verständnis erreicht werden soll. So wird die dem Gedichte gegebene Ueberschrift klar, und man mag geweckteren Schülern die Aufgabe stellen, eine andere passende Ueberschrift aufzusuchen. Wählt doch der Dichter oft, um nicht zuviel im voraus zu verraten, eine sehr allgemeine und sehr nichtssagende Bezeichnung für sein Werk.*)

Zuweilen ist es von Nutzen und bewirkt ein lebendigeres Erfassen des Inhalts, wenn nach dem Grundsatz, dass ein Objekt aus seiner Genesis verstanden werden muss, auf die Entstehung des zu erklärenden Gedichts hingewiesen wird. Handelt es sich z. B. um die Erklärung von Lenaus „Der Postillon", so wird die einfache Erzählung einer Postfahrt durch Gebirg und Wald, die der Dichter machte und auf der er das betreffende Erlebnis hatte, welches er dann später wegen des erhaltenen tiefen Eindrucks dichterisch verwertete, zur Veranschaulichung und zur Vervollständigung des Verständnisses beitragen. In diesem Sinne lassen sich auch litterarhistorische Notizen bisweilen verwerten, falls dieselben dem Verständnis des Gedichtes selbst dienen. Wenn z. B. bei Erklärung von Höltys „Das Feuer im Walde" darauf hingewiesen wird, dass der Verfasser desselben die grossen Thaten des siebenjährigen Krieges, welche den Hintergrund seiner poetischen Erzählung bilden, in seiner Jugend miterlebt hat, so wird dem neu sich darbietenden Stoffe eine regere Teilnahme entgegengebracht werden. Ebenso wächst das Interesse, wenn bei Erklärung des Gedichtes: „Der Lotse" von Giesebrecht den Schülern pommerscher Anstalten mitgeteilt wird, dass der Verfasser in Pommern lebte und dichtete. Ebenso kann ein Hinweis auf dem Stoffe nach verwandte dichterische Schöpfungen, die der Schüler gelesen oder gelernt hat, die Erläuterung fördern, anregend und vertiefend wirken. So lassen sich die beiden Gedichte „Der Lotse" und „Das Lied vom braven Manne" in Beziehung setzen und durch Aufsuchung der Aehnlichkeiten und Unähnlichkeiten gegenseitig erläutern.

Nach diesen Erläuterungen werden einige Schüler imstande sein, wenn sie zu einer

Angabe des Inhalts

veranlasst werden, denselben richtig wiederzuerzählen. Zur Förderung der Gewandtheit im Sprechen ist diese Uebung öfter zu wiederholen, bis selbst unbeholfene Erzähler die nötige Fertigkeit in zusammenhängender Darstellung erwerben. Es empfiehlt sich besonders auf den unteren Klassenstufen, darauf zu halten, dass kurze Sätze gebildet werden, um zu verhüten, dass unübersichtliche Perioden und Anakoluthe, die sich besonders bei der später erfolgenden schriftlichen Reproduktion einzustellen pflegen, den Gang der Erzählung stören. Damit der Schüler möglichst viel zu Worte komme und möglichst viel im Zusammenhange sich auszusprechen gewöhnt werde, sind noch andere

Kleine Aufgaben

zu mündlicher Lösung zu stellen, z. B. Beschreibungen von Oertlichkeiten und Vorgängen nach den Angaben des jedesmal vorliegenden Gedichtes. Auch kann selbst auf den unteren Klassenstufen bereits der Versuch einer Charakteristik gewagt werden, etwa in der Weise, dass von den Epitheta, welche den Personen beigelegt sind, ausgegangen und die Begründung derselben aus den erzählten Handlungen versucht wird. „Das Lied vom braven Manne" bietet die Möglichkeit eines derartigen Versuches. Auf Grund der Beiwörter: „brav", „schlecht und recht", „hoch und hehr", „kühn", „wacker" lässt sich mit

*) Es mag hier hingewiesen werden auf eine Stelle in Eckermanns Gesprächen mit Goethe. „Wenn man es recht bedenkt," sagte Eckermann, „so entsteht doch ein Gedicht immer ohne Titel und ist ohne Titel das was es ist, so dass man also glauben sollte, der Titel gehöre gar nicht zur Sache." „Er gehört auch nicht dazu", sagte Goethe, „die alten Gedichte hatten gar keine Titel; es ist dies ein Gebrauch der Neueren, von denen auch die Gedichte der Alten erst in einer spätern Zeit Titel erhalten haben. Doch dieser Gebrauch ist von der Notwendigkeit herbeigeführt, bei einer ausgebreiteten Litteratur die Sachen zu nennen und von einander zu unterscheiden."

Auch Plautus nahm die Benennung seiner Stücke meist von dem allerunerheblichsten Umstande her. S. Lessing, Hamb. Dramat. IX.

Berücksichtigung der Gegensätze ein Bild von der geistigen Eigentümlichkeit der Hauptpersonen entwerfen.

Nachdem der Inhalt zu vollem Verständnis gebracht ist, kommt zur Betrachtung

Die Form.

Das Gedicht zerfällt (meist) in eine Anzahl gleicher Abschnitte, von denen jeder für sich ein kleines Ganze zu bilden pflegt: Strophe. Aus wie viel Zeilen oder Versen besteht die Strophe? Es ergiebt sich beim Vorlesen eines Verses, dass die Silben ihrer Betonung nach wechseln; auf eine betonte Silbe folgt eine schwächer betonte. Der deutsche Vers besteht also aus einer Anzahl stärker betonter Silben (Hebungen), auf welche schwächer betonte Silben (Senkungen) folgen. Die Definition kann durch ein Experiment an irgend einem Verse anschaulich gemacht werden: durch Wegnahme, resp. Hinzufügung eines Wortes oder durch Umstellung, wodurch der Gedanke keine Aenderung erfährt, wird der regelmässige Wechsel von Hebung und Senkung (Rhythmus) zerstört, und die Zeile hört auf ein Vers zu sein. Sodann wird die Zahl der Hebungen festgestellt; das Wesen des Reims und seine Arten, (Assonanz); die Reimstellung. An diese Gesetze ist die dichterische Darstellung gebunden, daher der Ausdruck: gebundene Rede. (Gegensatz: ungebundene Rede, Prosa.) Aufklärung über die Begriffe: Dichter — Poet, Dichtung — Poesie. Die Vorstellung, dass der Reim notwendiges Erfordernis eines Gedichtes sei, wird beseitigt durch einen Hinweis auf den Hexameter. Der Hexameter dient auch dazu, den wichtigen Unterschied zwischen den altklassischen Sprachen mit ihrer auf dem quantitierenden Prinzip beruhenden Metrik und der deutschen Sprache, deren Verskunst das accentuierende Prinzip zur Grundlage hat, zum Bewusstsein zu bringen. In bezug auf die Frage nach der Berechtigung des Hexameters in der deutschen Sprache ist die Bemerkung von Interesse, dass Lessing, der Bewunderer des Altertums, keine deutschen Hexameter gedichtet hat. Auch auf das Verhältnis zwischen Stoff und Form kann bei der Besprechung von Gedichten auf den entsprechenden Klassenstufen eingegangen werden, indem darauf hingewiesen wird, wie der Dichter es jedesmal verstanden hat, seinen Stoff in der angemessensten Form zum Ausdruck zu bringen.

Es versteht sich von selbst, dass auch sonst noch Formelles zur Sprache kommt, so z. B. die Redefiguren, je nachdem Stellen in den zu erklärenden Gedichten vorkommen, die aus diesem Gebiete der Rhetorik ihre Erklärung finden.

Das Lesen.

Den Abschluss der Interpretation bildet verständnisvolles Lesen, das als die Frucht der Arbeit und als Probe des erreichten Verständnisses zu betrachten ist. Die Erfahrung lehrt aber, dass noch mannigfache Uebung nötig ist, um auch bei den nach dieser Seite hin minder begabten Schülern Befriedigendes zu erzielen. Gegen den Irrtum, dass schnelles Lesen auch gutes Lesen sei, ist ein förmlicher Kampf zu eröffnen. Es unterliegt keinem Zweifel, dass das Bestreben schnell zu lesen ebenso wenig zu gutem Lesen führt als schnelles Schreiben zu einer guten Handschrift. Der Lesevortrag soll sich von der untersten Stufe des mechanischen Lesens zu der zweiten des logisch richtigen und sinngemässen erheben, und das letzte Ziel eines ästhetisch schönen Vorlesens von Gedichten muss als zu erstrebendes Ideal den Schülern der obersten Stufen hingestellt werden.

Das Deklamieren.

Als letzte der hier in Betracht kommenden Uebungen ist zu nennen der freie Vortrag von memorierten Gedichten. Dass nur solche Gedichte auswendig gelernt werden, die den Schülern zu vollem Verständnis gebracht sind, ist selbstverständlich.

Die schriftliche Reproduktion.

Nachdem die Stufen der Auffassung und Aneignung sowie der mündlichen Wiedergabe durchlaufen sind, vollendet sich das Verständnis in der schriftlichen Reproduktion. Dass die schriftlichen Uebungen in Beziehung treten zu den erklärten Gedichten, liegt nahe und ist im Interesse der Konzentration des Unterrichts gewiss wünschenswert. Manche von den zu mündlicher Lösung vorgeschlagenen kleinen Aufgaben können auch zu schriftlicher Bearbeitung aufgegeben werden, doch ist hier eine strenge Scheidung der Aufgaben nach den verschiedenen Klassenstufen einzuhalten. Der deutsche Unterricht in Sexta und Quinta ist ein propädeutischer und sein Ziel: Sicherheit in der Orthographie und Elementar-

grammatik sowie in den Hauptregeln der Interpunktionslehre. Dieses Ziel wird in Sexta durch Abschreiben von Lesestücken (also auch von Gedichten) erreicht, in Quinta durch Aufschreiben von erklärten oder durch Vorlesen zum Verständnis gebrachten prosaischen oder poetischen Stücken, wobei eine wörtlich genaue Wiedergabe als Ziel vorschwebt. Es richten sich also auf diesen Stufen die Anforderungen, entsprechend der psychologischen Entwicklung, hauptsächlich an das Gedächtnis und weniger an den Verstand. Nach absolviertem propädeutischem Kursus werden die Schüler der Quarta in den Elementen der schriftlichen Reproduktion geübt. Hier wird auch die schriftliche Wiedergabe des Inhalts von Gedichten gefordert. Die gegen diese Art von Aufsätzen geltend gemachten Bedenken fallen fort, wenn die Schüler durch angemessene Belehrung auf den richtigen Weg geleitet werden und es durch energisches Vorarbeiten verhindert wird, dass ihre Arbeiten das allerdings sehr traurige Bild einer haltlos zwischen prosaischem und poetischem Ausdruck hin und herschwankenden Metaphrase des Gedichtes bieten. Es empfiehlt sich, für die Prosaerzählung von vornherein eine andere Ueberschrift, als der Verfasser sie seinem Gedichte gab, festzustellen, so dass schon äusserlich kenntlich wird, dass es sich um etwas Neues, eine andere Stilgattung, handelt. Beispiele derart sind: Die Bekehrung des Unzufriedenen (Chamissos Gedicht: Die Kreuzschau). Der schwäbische Ritter ohne Furcht und Tadel. (Uhlands: Schwäbische Kunde.) Ein Beispiel von Entschlossenheit und Opfermut. (Bürgers: Das Lied vom braven Manne.) Auf Leid folgt Freude. (Uhlands: Der blinde König.) Der Aufsatz ist möglichst ohne Benutzung des Buches anzufertigen, und die Versuchung, dasselbe bei der häuslichen Arbeit zu gebrauchen, wird gering sein, wenn durch vorhergegangene mündliche Erzählung in der Schule die Arbeit ausreichend vorbereitet und klar geworden ist, dass eine mechanische Umschreibung gar nicht als Lösung der gestellten Aufgabe angesehen und angenommen wird. Man gebe dem Schüler auf sich vorzustellen, dass er einer bestimmten Person, etwa seinem Vater, den Inhalt in gewöhnlicher Rede erzählen soll; es bietet sich leicht Gelegenheit es empfinden zu lassen, wie lächerlich manche Worte und Wendungen des Gedichtes aus dem Munde des Prosaerzählers klingen würden. Die Schwierigkeit einen Anfang zu finden, beseitigt man durch die Anweisung, dass eine Orts- oder Zeitbestimmung aus dem Gedicht herausgenommen werde und die Erzählung eröffne; auch ist es praktisch an das Märchen mit seinem: „Es war einmal“. . . . zu erinnern.

Bei solcher Vorbereitung ist es zu erreichen, dass kein Schüler dem oben angedeuteten Fehler verfällt, sich zugleich an den Gesetzen des poetischen und des prosaischen Stils zu versündigen.

Auf der Tertianerstufe werden diese Uebungen fortgesetzt, da auch hier noch die schriftlichen Arbeiten sich streng in den Grenzen der Reproduktion zu halten haben. Doch ergiebt sich innerhalb dieser Grenzen eine methodische Stufenfolge, jenachdem eine Anlehnung an das gelesene Vorbild in höherem oder geringerem Grade möglich ist. Der Anfang ist zu machen mit poetischen Erzählungen, welche der prosaischen Wiedergabe auf dieser Stufe keine Schwierigkeiten mehr bieten, wie Uhlands „Kaiserwahl“; darauf folgen Gedichte wie Schillers „Die Kraniche des Ibykus“, endlich Balladen wie Uhlands „Bertran de Born“, deren stilgerechte Wiedergabe in Prosa eine freiere Behandlung nicht nur möglich macht, sondern auch erfordert. Die Reproduktion wird, in diesen Stufen fortschreitend, mehr und mehr zu einer individuellen. Hierher gehören auch Uebungen im Gebrauch der indirekten Rede, die sich anstellen lassen, wenn es gilt Reden oder Dialoge in erzählender Form zur Darstellung zu bringen, wenngleich in dieser Richtung die Lektüre der fremdsprachlichen Klassiker vorwiegend zur Verwertung kommen wird.

Da in Tertia ausserdem besonders die Form der Beschreibung und Schilderung einzuüben ist, so sind auch Themata dieser Stilgattung aus den Gedichten zu entnehmen und wie sie bereits zu mündlicher Lösung gekommen sind, auch zu schriftlicher Ausarbeitung vorzulegen. Eine anregende Abwechslung bietet sich dem Schüler dar, wenn er veranlasst wird, den Inhalt eines Gedichtes in der Form eines Bildes oder mehrerer Bilder darzustellen, ein Versuch, zu dem sich z. B. Kerners Gedicht: „Kaiser Rudolfs Ritt zum Grabe“ eignet.

Da auch die Form der Abhandlung in Ober-Tertia und Unter-Sekunda bereits angewendet wird, so können solche Themata zur Bearbeitung kommen, die auffordern eine Gruppe von Gedichten von einem bestimmten Gesichtspunkte aus zu betrachten z. B. „Schillers Romanzen gruppiert nach den ihnen zu Grunde liegenden sittlichen Ideen“. Ebenso können Gedichte betrachtet werden in ihrem Verhältnis zu den Stoffen, aus welchen sie entstanden sind. Zunächst wird die Aufgabe gestellt die Unterschiede zwischen beiden aufzusuchen und da eine Begründung zu versuchen, wo dieselbe nicht allzu fern

liegt, bis dann auf der obersten Klassenstufe zunächst mit Rücksicht auf einzelne Gedichte Fragen zur Erörterung kommen wie: In welcher Weise idealisiert der Dichter? oder: Wie wird das Gedicht gegenüber seiner Quelle zum poetischen Kunstwerk? Die eigentliche Charakteristik übersteigt die Kräfte der Schüler der mittleren Klassen, die über ein steckbriefartiges Aggregat von Notizen nicht hinauskommen, und ist deshalb diese Uebung der obersten Stufe der höheren Schulen vorzubehalten, um so mehr als schon fort und fort die Aufsätze Veranlassung geben daran zu erinnern, dass es zum Wesen eines Kunstwerks — und ein solches soll der Aufsatz in gewissem Sinne auch sein — gehört, dass dasselbe sich als organisches Ganze vor Augen stelle.

Anm. Weitere Themata, die sich an die Lektüre anschliessen, bieten die bekannten Sammlungen. Was die Erläuterung und Besprechung lyrischer Gedichte sowie grösserer Kompositionen betrifft, wie sie in den oberen Klassen vorgenommen werden, so mag es genügen auf die einsichtsvollen Bemerkungen Hieckes zu verweisen in seinem grundlegenden Werke: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Zweiter Abdruck. Leipzig 1872. Ferner verdient besondere Beachtung die Schrift: Zur Methodik des deutschen Unterrichts von Franz Kern. Berlin 1883, in deren zweitem Teile (p. 49.) der Verfasser wertvolle Andeutungen giebt über die schulmässige Behandlung von Gedichten, welche dem Gebiete der Gedankenlyrik angehören und sodann (p. 81.) den Versuch macht, einige von den hymnenartigen Gedichten Goethes als Grundlage für eine zusammenhängende psychologische Gedankenreihe zu verwerten.

Es mag gestattet sein, hier als Anhang einige Bruchstücke ans Eckermanns Gesprächen mit Goethe mitzuteilen, die bei der Erklärung von Gedichten wohl seltener zur Verwertung kommen und doch in hohem Grade geeignet sind, richtige Anschauungen z. B. über die Art und Weise des dichterischen Schaffens zu vermitteln und so eine Basis zu geben für ein richtiges Verstehen der Offenbarungen des Dichtergeistes. Durch einen Hinweis auf diese Bemerkungen des Meisters der Lyrik wird es zur Gewissheit, dass der Dichter auf dem Boden eines für alle Menschheit gültigen psychologischen Gesetzes steht, wonach jede Erregung des Gemüts von dem Bedürfnis sich zu äussern begleitet ist. Wenn der gewöhnliche Mensch sich zu qualvollem Verstummen verurteilt sieht, befreit der Dichter die Brust, indem er ausspricht, was ihn bewegt, und das Ueberwinden der peinlichen Hemmung ist verbunden mit einem Gefühle der Lust. Mit Rücksicht auf diese Thatsache wird am besten die leidige Frage nach der einem Gedichte zu Grunde liegenden Idee beantwortet resp. auf ihre Berechtigung hin geprüft werden können. Es ist eine irrige Vorstellung, dass der geniale Dichter bei seinen Schöpfungen von einer bestimmten moralischen Lehre ausgehe und demgemäss wird es meist nicht möglich sein, die Quintessenz eines Dichterwerkes in irgend einer ethischen Maxime kurz und bündig darzustellen. Bei Gedichten, welche dem Gebiete der didaktischen Poesie angehören, kann dagegen eine solche Formulieruug geschehen, wie denn der Dichter einer Fabel wohl den Abschluss macht mit der Moral, die ihm der Ausgangspunkt war und die ihm während seines Dichtens vorschwebte. Die Bedeutung Goethes für diesen Teil der Aesthetik wird sehr klar, wenn zuvor ein Blick geworfen wird auf die entgegenstehende frühere Auffassung, wie sie von Gottsched vertreten wird, der sich die Herstellung eines Gedichtes etwa so vorstellt wie die Anfertigung einer Medizin nach einem vorliegenden Rezepte. Sagt doch dieser Diktator des Geschmackes in seiner kritischen Dichtkunst, dass Homer seiner Ilias folgende moralische Wahrheit zu Grunde gelegt habe: „Die Misshelligkeit ist verderblich; die Eintracht aber durchaus zuträglich", und seiner Odyssee: „Dass die Abwesenheit eines Hausvaters oder Regenten üble Folgen nach sich ziehe, seine Gegenwart aber sehr erspriesslich sei."

Welche Trivialität und Dürftigkeit im Vergleich zu der Höhe Goethescher Kunstanschauung!

Die Idee eines Dichterwerkes.

Das Gespräch wendete sich auf den Tasso, und welche Idee Goethe darin zur Anschauung zu bringen gesucht. „Idee?" sagte Goethe — „dass ich nicht wüsste! Ich hatte das Leben Tassos, ich hatte mein eigenes Leben, und indem ich zwei so wunderliche Figuren mit ihren Eigenheiten zusammenwarf, entstand in mir das Bild des Tasso, dem ich als prosaischen Kontrast den Antonio entgegenstellte, wozu es mir auch nicht an Vorbildern fehlte. Die weiteren Hof-, Lebens- und Liebes-Verhältnisse waren übrigens in Weimar wie in Ferrara, und ich kann mit Recht von meiner Darstellung sagen: sie ist Bein von meinem Bein und Fleisch von meinem Fleisch. Die Deutschen sind übrigens wunderliche Leute! Sie machen sich durch ihre tiefen Gedanken und Ideen, die sie überall suchen und überall hineinlegen, das Leben schwerer als billig. Ei! so habt doch einmal die Courage, euch den Eindrücken hinzugeben, euch ergetzen zu lassen, euch rühren zu lassen, euch erheben zu lassen, ja euch belehren und zu etwas Grossem entflammen und ermutigen zu lassen; aber denkt nur nicht immer, es wäre alles eitel, wenn es nicht irgend abstrakter Gedanke und Idee wäre! Da kommen sie und fragen, welche Idee ich in meinem Faust zu verkörpern gesucht. Als ob ich das selber wüsste und aussprechen könnte! — Es hätte auch in der That ein schönes Ding werden müssen, wenn ich ein so reiches, buntes und so höchst mannigfaltiges Leben, wie ich es im Faust zur Anschauung gebracht, auf die magere Schnur einer einzigen durchgehenden Idee hätte reihen wollen! Es war im ganzen nicht meine Art, als Poet nach Verkörperung von etwas Abstraktem zu streben. Ich empfing in meinem Innern Eindrücke und zwar Eindrücke sinnlicher, lebensvoller, lieblicher, bunter, hundertfältiger Art, wie eine rege Einbildungskraft es mir darbot, und ich hatte als Poet weiter nichts zu thun, als solche Anschauungen und Eindrücke in mir künstlich zu runden und auszubilden und durch eine lebendige Darstellung so zum Vorschein zu bringen, dass andere dieselben Eindrücke erhielten, wenn sie mein Dargestelltes hörten oder lasen. Wollte ich jedoch einmal als Poet irgend eine Idee darstellen, so that ich es in kleinen Gedichten, wo eine entschiedene Einheit herrschen konnte und welches zu übersehen war, wie z. B. die Metamorphose der Tiere, die der Pflanzen, das Gedicht „Vermächtnis" und viele andere."

Hierher gehört auch folgende Stelle:

„Ich habe nichts dawider," sagte Goethe, „dass ein dramatischer Dichter eine sittliche Wirkung vor Augen habe; allein wenn es sich darum handelt, einen Gegenstand klar und wirksam vor den Augen des Zuschauers vorüberzuführen, so können ihm dabei seine sittlichen Endzwecke wenig helfen und er muss vielmehr ein grosses Vermögen der Darstellung und Kenntnis der Bretter besitzen, um zu wissen, was zu thun und zu lassen. Liegt im Gegenstande eine sittliche Wirkung, so wird sie auch hervorgehen nnd hält der Dichter weiter nichts im Auge als seines Gegenstandes wirksame und kunstgemässe Behandlung. Hat ein Poet den hohen Gehalt der Seele wie Sophokles, so wird seine Wirkung immer sittlich sein, er mag sich stellen wie er wolle."

„Das Sittliche der Antigone ist übrigens nicht von Sophokles erfunden, sondern es lag im Sujet, welches aber Sophokles um so lieber wählen mochte, als es neben der sittlichen Schönheit so viel dramatisch Wirksames in sich hatte."

Ueber den Stoff zu Gedichten.

„Die Welt ist so gross und reich und das Leben so mannigfaltig, dass es an Anlässen zu Gedichten nie fehlen wird. Aber es müssen alles Gelegenheitsgedichte sein, das heisst, die Wirklichkeit muss die Veranlassung und den Stoff dazu hergeben. Allgemein und poetisch wird ein spezieller Fall eben dadurch, dass ihn der Dichter behandelt. Alle meine Gedichte sind Gelegenheitsgedichte, sie sind durch die Wirklichkeit angeregt und haben darin Grund und Boden. Von Gedichten, aus der Luft gegriffen, halte ich nichts. Man sage nicht, dass es der Wirklichkeit an poetischem Interesse fehle; denn eben darin bewährt sich ja der Dichter, dass er geistreich genug sei, einem gewöhnlichen Gegenstande eine interessante Seite abzugewinnen. Die Wirklichkeit soll die Motive hergeben, die auszusprechenden Punkte, den eigentlichen Kern; aber ein schönes belebtes Ganzes daraus zu bilden, ist Sache des Dichters.

Besonders warne ich vor eigenen Erfindungen; denn da will man eine Ansicht der Dinge geben, und die ist in der Jugend selten reif. Ferner: Charaktere und Ansichten lösen sich als Seiten des Dichters von ihm ab und berauben ihn für fernere Produktionen der Fülle. Und endlich: welche Zeit geht nicht an der Erfindung und inneren Anordnung und Verknüpfung verloren, worauf uns niemand etwas zugute thut, vorausgesetzt, dass wir überall mit unserer Arbeit zustande kommen. Bei einem gegebenen Stoff hingegen ist alles anders und leichter. Da werden Fakta und Charaktere überliefert, und der Dichter hat nur die Belebung des Ganzen. Auch bewahrt er dabei seine eigene Fülle, denn er braucht nur wenig von dem Seinigen hinzuzuthun; auch ist der Verlust von Zeit und Kräften bei weitem geringer; denn er hat nur die Mühe der Ausführung. Ja ich rate sogar zu schon bearbeiteten Gegenständen. Wie oft ist nicht schon die Iphigenie gemacht und doch sind alle verschieden; denn jeder sieht und stellt die Sachen anders, eben nach seiner Weise." —

„Ich that wohl, dass ich durch meinen Götz von Berlichingen und Egmont ihn (Shakspeare) mir vom Halse schaffte."

Nationaler Stoff.

„Wir Deutschen sind wirklich schlimm daran; unsere Urgeschichte liegt zu sehr im Dunkel und die spätere hat aus Mangel eines einzigen Regentenhauses kein allgemeines nationales Interesse. Klopstock versuchte sich am Hermann, allein der Gegenstand liegt zu entfernt, niemand hat dazu ein Verhältnis, niemand weiss, was er damit machen soll, und seine Darstellung ist daher ohne Wirkung und Popularität geblieben. Ich that einen glücklichen Griff mit meinem Goetz von Berlichingen, das war doch Bein von meinem Bein und Fleisch von meinem Fleisch, und es war schon etwas damit zu machen. Beim Werther und Faust dagegen musste ich wieder in meinen eigenen Busen greifen, denn das Ueberlieferte war nicht weit her."

Poetische Wahrheit und historische Wahrheit.

„Kein Dichter hat je die historischen Charaktere gekannt, die er darstellte; hätte er sie aber gekannt, so hätte er sie schwerlich so gebrauchen können. Der Dichter muss wissen, welche Wirkungen er hervorbringen will, und danach die Natur seiner Charaktere einrichten. Hätte ich den Egmont so machen wollen, wie ihn die Geschichte meldet, als Vater von einem Dutzend Kindern, so würde sein leichtsinniges Handeln sehr absurd erschienen sein. Ich musste also einen andern Egmont haben, wie er besser mit seinen Handlungen und meinen dichterischen Absichten in Harmonie stünde. Und wozu wären denn dis Poeten, wenn sie bloss die Geschichte eines Historikers wiederholen wollten? Der Dichter muss weiter gehen und uns womöglich etwas Höheres und Besseres geben. Die Charaktere des Sophokles tragen alle etwas von der hohen Seele des grossen Dichters, sowie Charaktere des Shakspeare von der seinigen. Und so ist es recht und so soll man es machen."

Ueber Originalität.

„Wir bringen wohl Fähigkeiten mit, aber unsere Entwicklung verdanken wir tausend Einwirkungen einer grossen Welt, aus der wir uns aneignen, was wir können und was uns gemäss ist. Ich verdanke den Griechen und Franzosen viel, ich bin Shakspeare, Sterne und Goldsmith Unendliches schuldig geworden. Allein damit sind die Quellen meiner Kultur nicht nachgewiesen; es würde ins Grenzenlose gehen und wäre auch nicht nötig. Die Hauptsache ist, dass man eine Seele habe, die das Wahre liebt und es aufnimmt, wo sie es findet. — Im Grunde sind wir alle kollektive Wesen, wir mögen uns stellen, wie wir wollen. Denn wie weniges haben und sind wir, das wir im reinsten Sinne unser Eigentum nennen! Wir müssen alle empfangen und lernen, sowohl von denen, die vor uns waren, als von denen, die mit uns sind. Selbst das grösste Genie würde nicht weit kommen, wenn es alles seinem eigenen Innern verdanken wollte. — Und was ist denn überhaupt Gutes an uns, wenn es nicht die Kraft und Neigung ist, die Mittel der äusseren Welt an uns heranzuziehen und unsern höhern Zwecken dienstbar zu machen? Ich darf wohl von mir selber reden und bescheiden sagen, wie ich fühle. Es ist wahr, ich habe in meinem langen Leben mancherlei gethan uud zustande gebracht, dessen ich mich rühmen könnte. Was hatte ich aber, wenn wir ehrlich sein wollen, das eigentlich mein war, als die Fähigkeit und Neigung zu sehen nnd zu hören, zu unterscheiden und zu wählen, und das Gesehene und Gehörte mit eigenem Geist zu beleben und mit eigener Geschicklichkeit wiederzugeben? Ich verdanke meine Werke keineswegs meiner eigenen Weisheit allein, sondern

Tausenden von Dingen und Personen ausser mir, die mir dazu das Material boten. Es kamen Narren und Weise, helle Köpfe und bornierte, Kindheit und Jugend wie das reife Alter; alle sagten mir, wie es ihnen zu Sinne sei, was sie dachten, wie sie lebten und wirkten und welche Erfahrungen sie sich gesammelt, und ich hatte weiter nichts zu thun als zuzugreifen und das zu ernten, was andere für mich gesät hatten. Es ist im Grunde auch alles Thorheit, ob einer etwas aus sich habe oder ob er es von anderen habe, ob einer durch sich wirke oder ob er durch andere wirke; die Hauptsache ist, dass man ein grosses Wollen habe und Geschick und Beharrlichkeit besitze es auszuführen; alles übrige ist gleichgültig."

Klassische und romantische Poesie.

„Der Begriff von klassischer und romantischer Poesie, der jetzt über die ganze Welt geht und so viel Streit und Spaltungen verursacht, ist ursprünglich von mir und Schiller ausgegangen. Ich hatte in der Poesie die Maxime des objektiven Verfahrens und wollte nur dieses gelten lassen. Schiller aber, der ganz subjektiv wirkte, hielt seine Art für die rechte und um sich gegen mich zu wehren, schrieb er den Aufsatz über naive und sentimentale Dichtung. Er bewies mir, dass ich selber wider Willen romantisch sei und meine Iphigenie durch das Vorwalten der Empfindung keineswegs so klassisch und im antiken Sinne, als man vielleicht glauben möchte. Die Schlegel ergriffen die Idee und trieben sie weiter, so dass sie sich denn jetzt über die ganze Welt ausgedehnt hat und nun jedermann von Klassizismus und Romantizismus redet, woran vor fünfzig Jahren niemand dachte. Mir ist ein neuer Ausdruck eingefallen, der das Verhältnis beider nicht übel bezeichnet. Das Klassische nenne ich das Gesunde und das Romantische das Kranke. Und da sind die Nibelungen klassisch wie der Homer, denn beide sind gesund und tüchtig. Das meiste Neuere ist nicht romantisch, weil es neu, sondern weil es schwach, kränklich und krank ist, und das Alte ist nicht klassisch, weil es alt, sondern weil es stark, frisch, froh und gesund ist. Wenn wir nach solchen Qualitäten Klassisches und Romantisches unterscheiden, so werden wir bald im Reinen sein. Es kommt nur darauf an, dass ein Werk durch und durch gut und tüchtig sei und es wird auch wohl klassisch sein."

Wolfs Kritik des Homer.

„In der Poesie ist die vernichtende Kritik nicht so schädlich wie in Religionssachen. Wolf hat den Homer zerstört, doch dem Gedicht hat er nichts anhaben können; denn dieses Gedicht hat die Wunderkraft wie die Helden Walhallas, die sich des Morgens in Stücke hauen und mittags sich wieder mit heilen Gliedern zu Tische setzen."

Die drei Einheiten.

Goethe lachte über Lord Byron, dass er, der sich im Leben nie gefügt und der nie nach einem Gesetz gefragt sich endlich dem dümmsten Gesetz der drei Einheiten unterworfen habe. „Er hat den Grund dieses Gesetzes so wenig verstanden," sagte er, „als die übrige Welt. Das Fassliche ist der Grund, und die drei Einheiten sind nur insofern gut, als diese durch sie erreicht wird. Sind sie aber dem Fasslichen hinderlich, so ist es immer unverständig, sie als Gesetz betrachten und befolgen zu wollen. Selbst die Griechen, von denen diese Regel ausging, haben sie nicht immer befolgt; im Phaëthon des Euripides und in anderen Stücken wechselt der Ort und man sieht also, dass die gute Darstellung ihres Gegenstandes ihnen mehr galt als der blinde Respekt vor einem Gesetz, das an sich nie viel zu bedeuten hatte. Die Shakspeare'schen Stücke gehen über die Einheit der Zeit und des Ortes so weit hinaus als nur möglich; aber sie sind fasslich, es ist nichts fasslicher als sie, und deshalb würden auch die Griechen sie untadelig finden. Die französischen Dichter haben dem Gesetz der drei Einheiten am strengsten Folge zu leisten gesucht, aber sie sündigen gegen das Fassliche, indem sie ein dramatisches Gesetz nicht dramatisch lösen, sondern durch Erzählung."

Minna von Barnhelm.

„Man hat von Lessing behauptet," sagte Eckermann, „er sei ein kalter Verstandesmensch; ich finde aber in diesem Stück so viel Gemüt, liebenswürdige Natürlichkeit, Herz und freie Weltbildung eines heitern frischen Lebemenschen, als man nur wünschen kann." „Sie mögen denken," sagte Goethe, „wie das Stück auf uns junge Leute wirkte, als es in jener dunkeln Zeit hervortrat. Es war wirklich ein glänzendes Meteor. Es machte uns aufmerksam, dass noch etwas Höheres existiere als wovon die damalige schwache litterarische Epoche einen Begriff hatte. Die beiden ersten Akte sind wirklich ein Meisterstück von Exposition, wovon man viel lernte und wovon man noch immer lernen kann. Heutzutage will freilich niemand mehr etwas von Exposition wissen; die Wirkung, die man sonst im dritten Akt erwartete, will man jetzt schon in der ersten Scene haben und bedenkt nicht, dass es mit der Poesie wie mit dem Seefahren ist, wo man erst vom Ufer stossen und erst auf einer gewissen Höhe sein muss, bevor man mit vollen Segeln gehen kann."

Die griechischen Muster.

„Im Bedürfnis von etwas Musterhaftem müssen wir immer zu den alten Griechen zurückgehen, in deren Werken stets der schöne Mensch dargestellt ist. Alles übrige müssen wir nur historisch betrachten und das Gute, soweit es gehen will, uns daraus aneignen." — „Man studiere Molière, man studiere Shakspeare, aber vor allen Dingen die alten Griechen und immer die Griechen!"